



La "logique compétence", un enjeu de la mobilisation professionnelle dans le système éducatif français. Deux études de cas.

Hélène Buisson-Fenet

► To cite this version:

Hélène Buisson-Fenet. La "logique compétence", un enjeu de la mobilisation professionnelle dans le système éducatif français. Deux études de cas.. Competence as an assesment and normative standard in education and training systems, May 2006. halshs-00082340

HAL Id: halshs-00082340

<https://shs.hal.science/halshs-00082340>

Submitted on 27 Jun 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**LA « LOGIQUE COMPETENCE »,
UN ENJEU DE LA MOBILISATION PROFESSIONNELLE
DANS LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS.
DEUX ETUDES DE CAS.**

*Hélène Buisson-Fenet
LEST / UMR 6123
35 avenue Jules Ferry
13 626 Aix-en-Provence Cedex 1
helene.buisson@univmed.fr*

A l'issue de près de vingt ans de réflexions critiques en sociologie du travail, il n'est plus guère possible aujourd'hui d'aborder la notion de « compétence » en ignorant celle de « qualification » ; une grande part des travaux français sur le sujet s'inscrit d'ailleurs dans une opposition de l'une à l'autre, et montre que le « savoir-être » attaché à la personne propre du travailleur se développe aujourd'hui comme critère d'évaluation en voie de succéder aux « savoirs-faire » attachés au poste de travail et assurés d'une reconnaissance statutaire (Dubar 1996).

Cette communication entend développer une hypothèse alternative à partir de ce couple présenté comme largement antagonique : dans le marché professionnel interne que constitue le système éducatif français, la mobilisation des enseignants ne peut passer par la redéfinition du poste ou la flexibilité du salaire ; une réforme qualitative de l'activité professorale n'a d'autre moyen que de s'appuyer sur un référentiel renouvelé de l'évaluation *des élèves*, soumise à d'autres appréciations que celle du « niveau » de connaissances. De la sorte, les « compétences transversales » invoquées avec force dans les innovations pédagogiques de cette dernière décennie peuvent être lues à la fois comme une modification des attentes à l'égard d'élèves que l'on veut plus actifs et dotés d'esprit critique, et comme une prescription renouvelée des formes légitimes du travail enseignant, qui produit à son tour une série d'engagements et de résistances.

Dans quelle mesure la « logique compétence » recompose-t-elle les routines professionnelles instituées, modifie-t-elle les pratiques pédagogiques et les normes afférentes, et remet-elle en cause les frontières entre segments professionnels éducatifs ? Quels dilemmes et quelles concurrences de rôles apparaissent à travers cette référence souvent confuse à la « compétence » ?

Pour avancer dans la réflexion, nous mobiliserons dans ces lignes une synthèse des résultats de deux terrains d'investigation. Le premier concerne la forme scolaire développée dans les

dispositifs interdisciplinaires que la réforme Allègre (1997-2000) impulse au niveau du lycée ; il nous semble pouvoir illustrer la construction institutionnelle d'un lien entre les compétences transversales évaluées chez les élèves dans le dispositif des Travaux Personnels Encadrés, et le renouvellement des compétences pédagogiques dans le sens d'une professionnalisation avancée des enseignants.

La seconde concerne l'importation, dans le champ scolaire, de catégories de jugement et d'action issues des politiques d'emploi. Elle porte sur les divergences d'identité et de positionnement entre les professionnels des la Mission Insertion des Jeunes de l'Education Nationale (MIJEN, aujourd'hui Mission d'Insertion Générale), et les conseillers d'orientation-psychologues issus des Centres d'Information sur l'Orientatation : la place des « compétences » dans l'évaluation du parcours des élèves de lycée en difficulté explique en large partie les concurrences de rôles entre ces deux segments professionnels¹.

Partie 1 – Sur quelques principes de régulation du marché interne des professions enseignantes : changements et continuités

A – Une qualification sans compétences ?

Les historiens de l'administration et les sociologues du droit public l'ont mis souvent en exergue (Dreyfus 2000) : fondé sur le principe que l'efficacité de l'administration repose à la fois sur le recrutement des fonctionnaires selon leurs aptitudes (ce qui assure le degré de compétence requis pour exercer les tâches administratives) et sur leur inscription dans un système de carrière (ce qui rend possible le caractère permanent du service), le modèle français de fonction publique montre depuis l'après-guerre un tel degré d'indépendance à l'égard du politique, que la critique issue du néo-management public a eu peu d'effets à son encontre².

Si l'on peut en effet parler de « modèle », notamment du point de vue d'une comparaison intersectorielle, c'est que par le biais des grandes entreprises nationales, le système de carrière

¹ Ces deux enquêtes, menées conjointement dans trois lycées socialement contrastés du centre-ville d'une grande agglomération du Sud-Est de la France, reposent sur le dépouillement de documents administratifs, sur trois séries d'entretiens (auprès de 16 enseignants ayant pris en charge les Travaux Personnels Encadrés, auprès de 6 Conseillers d'Orientatation-Psychologues, auprès de 5 animateurs des Bureaux d'Insertion Professionnelle et de leur coordonnatrice) et sur l'analyse de situations d'observation (séquences de TPE, réunions de concertation autour de leur développement pédagogique ; entretiens des conseillers avec les élèves « décrocheurs » de seconde générale) menés durant l'année scolaire 2002-2003.

² Par exemple aux Etats-Unis, le fonctionnaire est recruté sur un poste spécifique et il perd son statut s'il perd son poste...notamment lorsque le changement de personnel politique s'accompagne d'une « chasse aux sorcières ».

basé sur une certification souvent diplômante sert aussi d'étalon dans le secteur des services de droit privé³. A ce titre, l'opposition désormais classique entre « qualification » et « compétence » résume grossièrement l'idée que depuis la fin des années 1970, le discours et les pratiques faisant référence aux compétences individuelles des salariés ont envahi, en-dehors de tout cadre juridique, les espaces du travail organisés autour de la qualification, encadrés jusque là par le code du travail et les réglementations. L'autonomie du groupe professionnel qui contrôle les règles d'accès et décerne un droit d'entrée dans l'exercice légitime de l'activité se trouverait dès lors mise à mal par un renouveau du contrôle hiérarchique de l'engagement individuel du salarié dans le procès de travail. Les auteurs s'accordent sur l'idée que trois principes organisent la gestion des emplois salariés autour de la notion de compétence : la gestion individuelle des personnes, tant en matière de détermination du salaire que de formation, d'évaluation que de mobilité ; la décentralisation des régulations professionnelles depuis le niveau national jusqu'à la branche, voire jusqu'à l'entreprise ; enfin l'intégration du système de formation au système de travail, qui s'accompagne d'une rhétorique dévalorisante de l'institution scolaire conçue comme trop académique et dispensatrice de connaissances excessivement généralistes.

Le corps enseignant de l'Education Nationale apparaît comme exemplaire d'une logique statutaire de droit public relevant du système de qualification. Le barème fonctionne comme principal déterminant de l'avancement⁴, et l'évaluation des pratiques n'intervient qu'à la marge dans le déroulement de la carrière. Les possibilités d'ascension professionnelle interne restent faibles, puisque le système soumet massivement l'accès au grade supérieur à l'obtention de concours plutôt qu'à l'expérience professionnelle, et montre un fort cloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement. Par conséquent, la mobilité professionnelle apparaît essentiellement horizontale, inter-établissements, et s'accompagne

³ J.L.Bodiguel, C-A. Garbar et A.Supiot (2000, p.15) écrivent ainsi « qu'une analyse historique montrerait combien le statut d'employé de l'Etat a été en France la référence constante du « statut » salarial que le droit du travail a inséré dans le contrat. Avec entre l'un et l'autre une série de catégories intermédiaires (salariés à statut du secteur public, salariés des grandes entreprises publiques) qui ont été pendant longtemps des modèles sociaux pour le privé. »

⁴ Pour les enseignants, deux notations suffisent à l'évaluation des pratiques – la première d'ordre pédagogique intervenant en moyenne tous les 5 ans sous la forme d'une visite d'inspection, la seconde d'ordre administratif s'appliquant tous les ans, sans être toujours clairement motivée par le chef d'établissement. Les parents d'élèves du secteur public eux-mêmes ne se font guère d'illusion sur les pouvoirs réels du chef d'établissement, et en appellent directement à l'inspection pour régler les difficultés engendrées par l'incompétence d'un enseignant. Les rapports Monteil (1999) et Blanchet (1999), restés jusque là sans effet, préconisent une note administrative dotée d'un volet pédagogique, qui compterait à équivalence avec la note attribuée par les inspecteurs de la discipline. Ils incitent à la systématisation des entretiens annuels individuels avec les enseignants, et à un rôle plus actif lors des visites d'inspection. Pour un panorama exhaustif sur ces questions, voir Dasté (1993).

d'indemnités, d'heures supplémentaires, d'un emploi du temps « commode » ou d'une attribution de classes « intéressante » (Masson 1999). Le rapport direct entre titre et poste apparaît donc comme un élément central et institué de régulation de la profession. Légitimité et reconnaissance professionnelles de l'enseignant reposent ainsi davantage sur la qualification par le diplôme que sur la compétence *in situ* : bonifiée par « l'expérience » (c'est-à-dire l'ancienneté), elle fonde en droit l'adéquation des qualités personnelles et du poste de travail (Demailly 1987).

On peut ainsi lire l'organisation de la formation des enseignants comme une illustration de la priorité accordée à la qualification : depuis la circulaire de 1994, la maîtrise des savoirs disciplinaires est rendue prioritaire pour les professeurs des lycées et collèges, et la première année de formation vise à réussir un concours dont les épreuves restent très axées sur la maîtrise des contenus disciplinaires. L'alternance sous forme de stages instille seulement en seconde année des aptitudes pratiques à transmettre des savoirs et des méthodes, la titularisation apparaissant alors davantage comme une validation formelle des qualités didactiques de l'étudiant⁵. Au final, le diplôme reste bien le garant de la possession de savoirs caractéristiques du poste.

Or, la nouvelle donne du travail scolaire met en question la validité du titre face à la nécessité d'une adaptation des pratiques pédagogiques aux nouveaux publics qui en sont destinataires. Non que la question des compétences du « bon prof » soit récente : le sont en revanche davantage les modalités de reconnaissance institutionnelle de l'efficacité enseignante et plus largement éducative, face à un public massifié pour lequel la norme scolaire ne va plus de soi. D'un côté en effet, le discours sur la nécessité du travail scolaire décliné dans ses formes les plus classiques (écoute et prise de note en cours, mémorisation continuée) garde sa force de préconisation institutionnelle intacte ; de l'autre, une abondante littérature fait le constat que depuis la fin des années 1980, il s'opère une dérégulation des situations pédagogiques face à un public à la fois plus nombreux, et en décalage avec les normes de contrôle et d'apprentissage que l'ordre scolaire a produites (Debarbieux 1996, Verhoeven 1997, Beaud 2002). Maintenir l'ordre scolaire et donc gérer les problèmes de motivation et d'autorité dans la classe devient une préoccupation centrale, au point que les enseignants se défaussent des

⁵ La titularisation prétend certes attester de la faculté à mobiliser des compétences génériques et transférables, mais c'est sur un mode qui peut paraître largement superficiel lorsqu'il s'agit d'évaluer des mémoires de stage plus académiques que vraiment réflexifs. La professionnalisation apparaît ainsi bien plus dynamique chez les professeurs des écoles que chez ceux des collèges et lycées, qui portent un regard souvent négatif sur leur mode de formation. Voir P. Rayou et A. Van Zanten (2004).

prescriptions institutionnelles – comme le travail en équipe – qui pourraient être un handicap, même provisoire, à cet objectif primordial (Barrère 2002).

En contexte de pénurie de main d'œuvre et de renouvellement du corps - en 2010, la moitié du corps enseignant devrait avoir été renouvelée - la question se pose donc à nouveaux frais de savoir comment enrôler des salariés à l'égard desquels les attentes sociales ont fortement évolué, et dont les conditions de travail connaissent de profonds changements.

B – De la légitimité du titre aux aptitudes de l'expérience : recompositions...

De même que la massification scolaire a empêché que l'institution demeure un isolat social et culturel, de même la « forteresse enseignante » apparaît-elle poreuse aux évolutions en cours des professions à statut. Les productions de sociologie du travail donnent en effet à voir deux séries de transformations structurelles du rapport salarial, notamment dans le secteur prédominant des services. La première concerne l'apparition de l'usager comme modèle d'action, conçu non plus comme un lointain destinataire de la prestation, mais comme « public concret » transformant le service par ses attentes et ses réactions⁶. La seconde renvoie aux changements en cours dans la gestion des ressources humaines. On peut en effet distinguer trois registres de mobilisation de la main d'œuvre salariée (Boussard 2005) : celui de la modélisation consiste à « fixer des objectifs, contrôler et récompenser leur atteinte » ; forgé dans le processus de rationalisation bureaucratique avec le fayolisme, il se trouve importé par la suite dans le secteur privé, au même titre que le régime de *socialisation* qui caractérise très fortement les missions de service public (« mobiliser c'est inclure l'individu dans un cercle dont les frontières symboliques sont suffisamment fermes pour qu'il ne puisse faire défection, et pour que ses attitudes soient conformes à celles des autres membres du cercle »). Le troisième régime de mobilisation obéit au mouvement contraire : fondé sur la *subjectivation* (« mobiliser c'est en appeler à l'individu, à son désir de réalisation et d'implication. S'assurer que chaque travailleur puisse s'épanouir dans son activité salariée, c'est s'assurer que son désir de sujet rencontre les intérêts objectifs de l'organisation »), il s'enracine dans un modèle productif de logique privée issu du toyotisme, et semble devenir une norme importable dans le secteur public, d'abord marchand. Quand de multiples enquêtes constatent la « démotivation » croissante des salariés au travail et notamment des cadres, l'implication de la subjectivité du salarié, et son articulation à la qualité de la relation de

⁶ Pour une synthèse paradigmatique des travaux à ce sujet, voir J.M.Weller (1998).

service, définiraient ainsi en propre le socle du développement récent des systèmes d'incitation managériaux comme outil de gestion interne de la main d'œuvre.

Déclinées dans le champ professionnel que constituent les métiers de l'enseignement, ces évolutions structurelles se traduisent par une recomposition incertaine et faiblement institutionnalisée des normes de travail. D'une part en effet, il n'est guère contestable que le métier quotidien d'enseigner a largement évolué : endossant à la fois le rôle de travailleur social, d'éducateur et de psychologue (Dubet et Duru-Bellat 2000), devenu « jongleur professionnel » (Tardif et Lessard 1999), le professeur du secondaire bricole pour tenter d'articuler les normes scolaires avec un rapport au savoir que l'hétérogénéité sociale croissante des classes polymérise, que le climat sociétal relativiste et critique rend soupçonneux, que l'enjeu crucial de l'évaluation vient davantage dramatiser⁷. D'autre part, les prescriptions institutionnelles d'autonomie et de prise d'initiatives, de concertation et de réflexivité collective semblent se multiplier. A considérer les exigences organisationnelles croissantes du travail dont les établissements s'efforcent de convaincre leurs enseignants (présentation des filières dans les collèges de secteur, journées portes ouvertes, journées sur l'orientation, réunions inter-établissements par discipline, devoirs surveillés en commun, réunions de coordination par discipline, réunions trimestrielles parents-profs, enrôlement des enseignants dans les Conseils à la Vie Lycéenne...), les indices d'un passage d'une culture administrative à une culture du service se multiplient, nécessitant non seulement la maîtrise de savoirs disciplinaires, mais aussi bien l'actualisation de compétences sociales à se présenter, accueillir, informer, accompagner, dialoguer... Bref, à élargir les frontières d'un service qui ne saurait se réduire à la seule transmission pédagogique (Van Zanten 1998).

La compétence professionnelle de l'enseignant n'en finit donc pas de se redéfinir, au sens où la part de qualification qu'elle comporte « est globalement minorisée au profit de nouvelles capacités professionnelles, non plus réglementairement exigibles, mais socialement requises et institutionnellement valorisées » (Demailly 1987). Elle intégrerait ainsi désormais une *composante institutionnelle* (les seules tâches pédagogiques ne suffisent plus à définir le service ; le rôle enseignant s'inscrit dans un collectif de travail, parmi d'autres rôles éducatifs) et une *composante éthique*, où l'aptitude à l'arbitrage équitable et le sens des responsabilités se substituent à l'indifférence morale traditionnellement associée à la mission de l'agent public. Même si le savoir disciplinaire acquis en formation initiale reste central dans le métier, la professionnalité enseignante glisserait ainsi du modèle du « maître instruit » à celui du

⁷ La figure générique de cet enseignant devrait bien sûr se décliner suivant la diversité des parcours professionnels : voir notamment Grosperon et Van Zanten (2002).

« praticien réflexif » (Cattonar et Maroy 2000). D'où un renouvellement encore timide du mode de contrôle de la profession : à la fois plus diffus, plus continu, plus proche des réalités locales, il sollicite davantage les « nouveaux » chefs d'établissement, promus à la fois pédagogues et managers (Pelage in Van Zanten 2000) ; il nécessite aussi que les inspecteurs pédagogiques régionaux, traditionnellement chargés de l'évaluation des pratiques pédagogiques, ne se contentent pas de garantir le respect des programmes enseignés, mais « participent à l'évaluation et à la gestion des compétences en accompagnant individuellement le personnel dont ils ont la responsabilité dans son évolution professionnelle » (Rapport Dubreuil 2003). D'où, parallèlement, les changements introduits dans le dispositif de formation continue depuis 1989, qui ne fait plus prévaloir une logique d'offre conformément à l'idée centralisatrice d'une transformation des pratiques professionnelles orientée et guidée par les directives ministérielles, mais qui mobilise les formateurs en fonction des demandes qu'adressent les établissements (Merle et Sensevy 2001).

C - ...et résistances

Il reste que cet accent mis sur la compétence, qui fait avant tout du travail un objet d'échange monétaire susceptible d'être négocié, se heurte à la logique stricte de statut, qui isole quant à elle la relation de travail et sa « mission » de service public de la sphère marchande. Par delà la possibilité récente d'un transfert inter-fonction publique pour les enseignants bénéficiant d'une longue ancienneté, ou encore le développement de « postes à profil » pour des disciplines dont la maîtrise ne s'adosse pas à un concours national, la complexité d'une gestion encore très concentrée de plus de 400 000 professeurs des collèges et lycées ne permet pas d'ouvrir largement les carrières, notamment par mobilité inter-catégorielle. Plus généralement, le rapport Cuby (2000) suggère la possibilité de mettre en place une gestion qualitative des ressources humaines face au souci prédominant de l'adéquation des postes aux flux d'élèves. Le maintien des clivages internes traditionnels autour du grade et de la discipline, l'expression de réticences syndicales face à l'introduction d'une spécification des parcours professionnels mettant en cause l'unité du collectif de métier expliquent en partie le retard de la déconcentration du mouvement des mutations, ou encore l'impossible mise en place d'un « salaire au mérite », quand de nombreux types de primes existent pourtant déjà (indemnités d'orientation pour les professeurs principaux, indemnités ZEP...).

C'est que le « gouvernement à distance » visant, comme pour d'autres activités, à enrôler la subjectivité de l'enseignant dans une relation de service qui viendrait colorer de manière

décisive sa mission de service public, n'apparaît pas jusqu'ici porteur d'une revalorisation du travail pédagogique par l'éducatif, ou encore d'enrichissement des compétences d'expertise savante par des compétences sociales⁸. Si en effet la sortie de la crise scolaire nécessite le développement de l'implication des enseignants et l'expression de leur force de proposition (Roger J.L.1998), les représentants du personnel défendent avant tout les acquis de la profession, quitte à obérer la reconnaissance institutionnelle des plus motivés. Le maintien d'une logique stricte de statut – et avec elle le refus de la dissymétrie des rapports de pouvoir inhérent à la logique opposée du contrat - freine les transformations souhaitées vers davantage de souplesse dans le service, susceptible d'une rémunération plus individualisée. Dans le quotidien des établissements, la logique de compétence s'accompagne ainsi bien souvent de « temps de travail masqué » dont la contrepartie monétaire demeure incertaine. Du coup, les aménagements conséquents des aspects organisationnels qui encadrent et soutiennent aujourd'hui la relation pédagogique viennent s'ajouter à la gestion réglementaire du service plutôt que de s'y substituer, et sont vécus comme un surcroît de tension davantage que comme une amélioration de l'offre scolaire susceptible d'enrichir le poste de travail et de mieux qualifier celui qui l'occupe. J.M.Weller (2003) l'avait déjà remarqué à propos des Caisses d'Allocations Familiales : « la régulation par l'aval ne se substitue pas à une régulation par l'amont ; elle s'y superpose », l'enjeu consistant alors à réarticuler les deux dans le procès quotidien d'activité – accompagner un élève dans ses démarches d'aide sociale sans chercher à accéder à des données sur sa vie privée, permettre à la classe de sortir de l'établissement en se chargeant de la sécurité de chacun, accueillir des éléments extérieurs en respectant l'organisation du service, « dire le droit » en situation quand les textes réglementaires restent flous...

La reconnaissance institutionnelle des compétences à réguler des situations plus complexes, parce qu'incorporant davantage de proximité à des usagers à la fois moins socialisés à la norme scolaire, devenus plus exigeants, peu cadrables dans un format réglementaire, reste ainsi difficile dans un système strictement statutaire – et les agents qui inventent des stratégies et activent pour cela des ressources personnelles prennent souvent sur eux-mêmes sans autre contrepartie que l'expression de la « gratitude hiérarchique »⁹. Une réponse alternative à cette

⁸ François Aballéa et Lise Demailly remarquent ainsi que « Le paradoxe de cette mobilisation par les compétences, c'est qu'elle a du mal à reconnaître, en matière de rétribution et de carrière, ce qu'elle prétend valoriser par ailleurs » (« Les nouveaux régimes de mobilisation des salariés », in Durand et Linhart dir, *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Toulouse, Octarès, 2005, p.123)

⁹ En 1994, les chefs d'établissement descendent par exemple pour la première fois dans la rue, dénonçant les contradictions de leur fonction, prise en tenaille entre une injonction à davantage d'autonomie et de

impossible qualification par des compétences non strictement pédagogiques consiste à revenir à un certain idéal bureaucratique, en produisant de nouvelles règles à prétention générale destinées à recadrer le travail des agents jugé trop incertain - comme ce fut par exemple le cas pour la loi sur les signes religieux à l'école. Ce n'est cependant pas sur ce renouvellement du contrôle que nous souhaiterions ici insister, mais sur ce qui nous apparaît comme une autre forme de contournement de la question des compétences de l'enseignant : l'injonction qui lui est faite d'évaluer celles de son public.

Partie 2 – La compétence des élèves, un levier pour la prescription de la compétence enseignante ?

L'hypothèse que nous souhaitons développer à présent est donc la suivante : l'institution scolaire tente de contourner la résistance du modèle de la carrière en adossant la thématique des compétences professionnelles sur celle des compétences des élèves. Puisque les contraintes juridiques du statut ne permettent pas de revenir directement sur l'évolution du contenu et des contours du poste de travail, la mobilisation professionnelle va s'opérer indirectement, avec l'idée que les routines pédagogiques comme « cœur d'activité » pourraient bénéficier des effets de pratiques évolutives à leur périphérie.

Nous proposons d'isoler et de mettre en relief deux dispositifs qui nous semblent révélateurs de ce mouvement de mobilisation prescrite de l'engagement professoral.

A – Entrer par les innovations pédagogiques : les attraits de l'interdisciplinarité

Depuis le colloque d'Amiens (1968), de nombreuses critiques sur le cloisonnement des savoirs et sur la réduction des apprentissages à une forme d'absorption intellectuelle passive forment la trame d'une tradition « pédagogue », venue nourrir l'émergence et le développement des « sciences de l'éducation » en France. La thématique de l'interdisciplinarité s'inscrit dans cette veine : le croisement des traditions disciplinaires et des méthodes qui leur sont associées permet de définir l'apprentissage scolaire en des termes pragmatiques, et autorise des dispositifs nouveaux, susceptibles de redéfinir le rapport au savoir. Les dispositions officielles de la réforme Allègre adoptée en mars 1999 par le Conseil

responsabilité, et les commandements infantilisants de l'autorité hiérarchique – ou au contraire sa défection en cas de « coup dur ».

Supérieur de l'Education prennent acte de cette perspective didactique, jusqu'alors très marginalisée dans les programmes nationaux, en y inscrivant les Itinéraires De Découverte au collège (en quatrième et troisième) et les Travaux Pratiques Encadrés (tout au long du lycée), dont l'évaluation est prise en compte au brevet et au baccalauréat, dont les heures sont incluses dans le service des enseignants.

Dans le cadre des TPE, les élèves doivent réaliser une production, soit en autonomie, soit par groupe, sur un projet articulant des notions issues de programmes de deux disciplines dominantes de la série du Baccalauréat qu'ils préparent. A partir de thèmes proposés sur le plan national, les élèves définissent leur sujet d'étude et leur problématique d'après les conseils de leurs enseignants, chargés de les guider au long de leur recherche. La démarche progressive est consignée dans un tableau de bord permettant de suivre les différentes étapes du travail, qui doit aboutir à une réalisation concrète écrite, expérimentale ou audiovisuelle et fait l'objet d'une communication orale. Les résultats de l'évaluation des TPE sont portés sur le livret scolaire¹⁰. Comme les IDD, les Travaux Personnels Encadrés reposent sur une conception active des apprentissages, où la prise de parole fait partie de la démarche pédagogique, où les déplacements et les échanges sont autorisés pour des groupes plus restreints que la classe, où le rôle de l'enseignant ne se résume pas à la maîtrise et à la transmission des connaissances, mais consiste à accompagner l'élève dans une démarche de découverte par essais-erreurs¹¹.

Dans les textes, ces nouveaux enseignements obéissent à des motifs de formation des élèves : la charte à la base de la réforme du « Lycée du XXIème siècle » précise que “Les contenus à enseigner au lycée, tout en favorisant la spécialisation progressive dans un champ disciplinaire ou professionnel, doivent tous contribuer à l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de notions fondamentales sans lesquels les élèves, devenus adultes, se trouveraient dans l'incapacité d'assumer pleinement leur rôle de citoyens responsables, éclairés, critiques et vigilants.” En pratique, quatre types de compétences se dégagent des documents officiels de l'inspection pédagogique chargée de viser le développement du dispositif, et apparaissent d'ailleurs dans l'évaluation du « carnet de bord » que restituent régulièrement les élèves : des compétences sociales ou relationnelles mises en œuvre dans le travail à plusieurs ; des compétences cognitives et méthodologiques ; des compétences communicationnelles ; enfin

¹⁰ Circulaires n°2000-009 du 13 janvier 2000 et note de service n°2000-031 du 26 février 2001.

¹¹ François Baluteau (2005, p.84) précise que « Les enseignants se déplacent ainsi sensiblement dans une pédagogie « constructiviste » où leur rôle se définit en termes « d'intermédiaires », de « passeurs », de « animateurs », de « tuteurs », de « personnes ressources » ou encore de « guides » disent-ils, pour encadrer l'activité de l'élève vers des sources de connaissances et d'autres lieux que la classe. »

des compétences organisationnelles. A cette transversalité prescrite s'ajoute une extension du curriculum : l'accent mis dans bien des TPE sur le traitement de « questions de société » et d'actualité donne l'occasion de « rendre perméables » les savoirs disciplinaires de connaissances profanes, que l'école maintenait jusqu'alors à l'écart. L'ordre des disciplines se trouve ainsi bousculé, puisqu'il s'agit d'intégrer aux apprentissages académiques des ressources cognitives rarement valorisées par la forme scolaire (lecture de presse, archivage de littérature grise, entretiens d'opinions, tri de documents hétérogènes obtenus sur le web...)

Les pratiques enseignantes se trouvent elles aussi questionnées, dans trois directions essentielles. Il s'agit d'abord de remettre en cause la forme magistrale du cours. Les séquences en groupes restreints, dans un espace évolutif, la mobilité accrue à l'intérieur et en-dehors de la salle de cours, la disposition circulaire du mobilier nécessaire au débat en face-à-face ne permettent pas que s'établisse très longtemps la posture de l'autocratie magistérielle. Ensuite, l'injonction à l'interdisciplinarité oblige au travail concerté : du point de vue de savoirs culturels généraux, on ne peut plus ignorer les “fondamentaux” de la discipline conjointe. Enfin, l'insistance sur l'autonomie, la place centrale accordée à la recherche documentaire invitent l'enseignant à guider l'élève sans forcément l'instruire, à mettre davantage l'accent sur la méthodologie, et rapproche le contenu de travail de l'enseignant de lycée de celui de l'universitaire.

Par ailleurs, ces innovations sont destinées à provoquer des effets en chaîne. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale sur la réforme du lycée général et technologique (15 juillet 2002) précise ainsi que “La coexistence de différentes modalités d'enseignement (cours classique et TPE) pour une même discipline conduira, à terme, à définir leurs rôles respectifs dans l'apprentissage des savoirs liés à cette discipline”, et qu’“il est souhaitable que l'évaluation des TPE (*qui peut être simplifiée* “jusqu'à l'introduction d'un contrôle continu en cours de formation”) ne soit pas dissociée d'une réflexion d'ensemble sur l'évaluation au baccalauréat.” (p.8-9). Pour lancer l'opération, la hiérarchie compte ainsi sur une « minorité agissante » d'enseignants (*Note d'information* du 2 avril 1998), innovateurs d'abord marginaux et vecteurs de diffusion des nouvelles pratiques.

B – Entrer par les aptitudes pré-professionnelles : l'efficacité des animateurs d'insertion

Un second dispositif récemment mis en place mobilise de même le référentiel des « compétences » des élèves, et pose à nouveaux frais celles des compétences enseignantes. Depuis la loi quinquennale de 1993 en effet, la mission d'insertion des établissements

scolaires (préparation à l'insertion, aide à l'accès à la qualification, accompagnement de la sortie des jeunes) étend à l'ensemble des jeunes le droit à une formation professionnelle avant la sortie du système éducatif. La question du premier emploi ne concerne ainsi plus seulement les Lycées Professionnels : elle fait son entrée dans les collèges, puis dans les lycées de la voie générale et technologique, avec une inscription plus prononcée encore dans les Zones d'Education Prioritaire. Cinq ans plus tard cependant, le Ministère constate que le nombre de sortants sans qualification reste élevé (plus de 57 000 jeunes), et une circulaire de la Direction des Enseignements Scolaires (DESCO, 17 mai 1999) promeut le programme Nouvelles Chances, soutenu financièrement par les fonds européens. Dans l'académie d'observation, une commission autonome sur l'insertion est créée et rattachée directement au bureau du recteur. Ses évaluations et préconisations s'inscrivent dans le troisième volet du projet académique 2000-2003, intitulé EPICS (Education Prioritaire, Insertion, Conduites Sociales). Décidés à redynamiser la lutte contre le décrochage, les services concernés diversifient leurs actions (on en compte alors quatorze), et un personnel spécialisé est attaché à leur accompagnement et à leur évaluation. Le cahier des charges attribué aux neuf animateurs de bassin d'éducation et de formation consiste à inciter les établissements à faire une analyse des besoins en mettant sur pied un « observatoire des ruptures scolaires » et en aidant à coordonner les actions ; les quarante formateurs-animateurs des bureaux de l'insertion et du partenariat (BIP) engagent un suivi individualisé pour trouver une solution de formation professionnelle ou accompagner à la recherche d'emploi les élèves en échec dans le cursus d'enseignement général, assurent une formation pédagogique de base sur "l'entreprise dans le système économique" et participent plus largement à la coordination des échanges avec les entreprises et les Missions locales.

Parmi les 14 actions que les correspondants de la Mission insertion proposent aux établissements de s'approprier, les Actions Courtes Qualifiantes s'adressent aux jeunes issus de la voie générale ou technologique du lycée qui souhaitent se réorienter vers la voie professionnelle. De fait, elles concernent pour l'essentiel des élèves de seconde en échec scolaire, souvent doublants ou accusant déjà un retard de scolarisation de deux ans en arrivant au lycée. Vu la raréfaction des places en lycée professionnel, dont la priorité revient quoi qu'il en soit aux élèves issus de troisième issus du collège, la proposition d'ACQ apparaît avantageuse : elle permet de sanctionner un BEP (diplôme de niveau V) en un an, quand il en aurait fallu deux pour un élève réorienté en fin de seconde suivant la procédure habituelle. Elle joue ainsi un rôle de consolation face au constat d'échec dans la voie générale. Surtout, le travail des formateurs en lycée, promoteurs de cette action, consiste à substituer à l'évaluation

des élèves par leur niveau scolaire, une évaluation par les « compétences pré-professionnelles » à partir de catégories déjà en vigueur dans les politiques d'emploi mises en œuvre par les Missions locales. Il s'agit ainsi de convertir la contrainte vécue (*je suis exclu de la voie générale*) en choix volontaire (*quelle voie professionnelle me convient le mieux ?*), de responsabiliser les élèves au moment même où leur échec en voie générale devient source de découragement, et d'amorcer un tournant vers un référentiel plus professionnel que scolaire. Repérage des acquis, évaluation des savoirs et savoirs-faire, apprentissage des techniques de recherche d'emploi et de valorisation de soi : les formateurs justifient la pertinence et l'efficacité de leurs outils par leur volonté de mettre le jeune en adéquation avec les attentes des entrepreneurs locaux, telles que leurs relations avec les représentants de branche le laissent du moins paraître. C'est donc la connaissance de proximité des réseaux professionnels locaux qui leur permet de construire une conception de « l'insertion » fondée sur deux séries d'arguments : la volonté de « ne pas prendre de retard » (« *Le temps passé à ramer dans la voie générale avec au bout l'impasse du Bac c'est du temps non-qualifiant* », entretien Formatrice-animatrice, 52 ans) ; et celle « de ne pas fragiliser la confiance en soi » du jeune, en lui faisant courir le risque d'un échec avéré (« *Mon objectif c'est de les maintenir dans le jeu de la qualification scolaire, à condition que ce ne soit pas un jeu de dupes où ils perdent la face avec des résultats très médiocres au Bac, où ils finissent par ne plus avoir d'estime d'eux-mêmes* », Formateur-animateur, 42 ans).

Il s'agit là d'un positionnement alternatif au "tout éducatif" auquel les lycées d'enseignement généraux se trouvent alors renvoyés :

« *Les enseignants de LP ont peut-être été les premiers confrontés à des publics difficiles, à une survie de l'enseignant et à se demander comment faire pour s'en sortir. Se regarder en face plutôt que désigner les familles ou le social comme coupables de ne pas réussir à prolonger indéfiniment la scolarité. Il y a eu une approche plus tôt que dans les lycées où on n'y est pas encore. C'est cette approche-là qui domine dans la Mission, on commence un peu à la trouver en collège, on voudrait bien arriver enfin à la transmettre en lycée.* » (entretien coordonnatrice, 55 ans)

Sous bien des aspects, le travail de la Mission renouvelle ainsi la mise en forme de l'intérêt général éducatif, en ciblant davantage les populations, en important une terminologie et des outils façonnés par les politiques de l'emploi, en s'appuyant sur une série de partenariats locaux. La rhétorique sur les compétences fonctionne donc aussi comme une pratique de remédiation du parcours d'élèves largement démotivés par un discours négatif sur leur

« niveau » ; elle s'accompagne dès lors d'une conception alternative des compétences enseignantes à évaluer, qui passe par la mobilisation d'un référentiel de pratiques dans le cadre des « Observatoires de rupture », où les professeurs principaux sont enjoins de renseigner, à un rythme hebdomadaire, un questionnaire portant précisément sur les comportements des élèves fragiles, les attentes parallèles auxquelles les enseignants les soumettent, les rapports avec les familles, la coordination de leur suivi avec les Conseillers Principaux d'Education.

C – De la qualification à la compétence : une histoire de « dispositif négocié » ?

Les deux innovations que nous venons de décrire nous semblent donc illustratives d'une tendance plus générale, au travers de laquelle la qualification académique des enseignants, ne suffisant plus à assurer l'adaptation au poste, nécessite d'être complétée de qualités singulières. Du point de vue hiérarchique de la gestion des compétences, il y a là une source d'enrichissement du contenu de travail enseignant qui passe par la remise en cause du clivage classique entre le pédagogique et l'éducatif, l'intégration dans un même apprentissage des savoirs, des savoirs-faire voire des savoirs-être qui leur donnent forme, et la socialisation professionnelle à une fonction de « magistrature » sociale nécessitant de s'ajuster aux situations locales et de produire des régulations de « cas par cas ».

Du point de vue professionnel de la défense des conditions de travail, on peut craindre un alourdissement de la charge de service, une définition de la mission qui fait la part belle à l'éducatif au détriment de la transmission des savoirs et met donc en jeu l'attachement des enseignants à leur discipline de formation, une gestion pédagogique du groupe plus incertaine avec un risque d'épuisement professionnel. Ces préventions sont d'ailleurs sensibles dans les critiques formulées à l'égard des TPE, où la crainte du syncrétisme et du recul des savoirs disciplinaires se double de celle de l'arbitraire de l'évaluation, proche du contrôle continu, et initialement confiée aux enseignants de l'élève évalué¹². Les actions d'insertion des

¹² Le rapport Becquelin remarque ainsi avec amertume : « Dans plus de la moitié des établissements visités, des élèves et des enseignants n'ont pas cessé d'insister : pas de TPE en terminale. On se trouve ici dans une situation qui n'est pas nouvelle, mais qui aboutit régulièrement aux mêmes difficultés : face à la structure historique et rigide des disciplines, de leur évaluation, au poids qu'a le baccalauréat dans l'opinion publique, il est d'autant plus difficile d'introduire une réelle nouveauté qu'elle n'apporte rien aux yeux de l'opinion en matière de réussite immédiate aux examens. Que les TPE puissent être une remarquable préparation à la poursuite d'études ou bien un enrichissement pour la culture personnelle ne semble pas être compris par des personnes qui ne raisonnent qu'en fonction du court terme : « Passe ton bac d'abord ! »

établissements apparaissent quant à elles comme source de conflit dans la définition des activités d'orientation, partagées entre les animateurs d'insertion et les conseillers d'orientation-psychologues. (« *Les Actions Courtes Qualifiantes sont commodées, il y a du concret derrière, ça répond plus à des orientations de décideurs, d'administratifs.* » (entretien COPsy, 55 ans). Face au rythme "propre" de l'élève, la Mission insertion servirait ainsi des intérêts institutionnels de court terme de sélectivité sociale : ce soupçon permet aussi aux COPsys interrogés de se démarquer de la conception diagnostic de l'orientation professionnelle, qui vise à diriger chacun "selon ses aptitudes et ses moyens" vers le secteur productif au sein duquel il fournira son meilleur rendement ; à l'inverse de cette dérive possible de *l'orientation* vers le *placement*, ils promeuvent une définition éducative du métier, centrée sur la résolution des conflits, la construction de soi et la projection raisonnée des désirs dans l'espace des professions.

Cette seconde thèse, affirmant finalement que la question de la mobilisation professionnelle des personnels masque un renouveau de la régulation de contrôle sur la régulation autonome, connaît actuellement une large diffusion, parce qu'elle fait écho à l'idée que le discours sur les « compétences » est un motif dans un tableau d'ensemble, celui de l'avancée de « l'esprit gestionnaire » (Ogien 1995) dans le champ scolaire. La rhétorique de l'insertion, la promotion des pratiques de coordination inter-disciplinaire, le développement de partenariats école/entreprise sont ainsi saisis comme autant d'indices d'un changement de référentiel sectoriel : derrière l'invocation de la « modernisation » éducative se masquerait un travail de sappe de l'esprit de service public cher à l'école républicaine (Laval 2003). Dans ce cadre, l'insertion apparaît par exemple comme un cheval de Troie d'une logique de *workfare* étalonnée par le marché du travail, qui se substituerait à la logique protectionniste d'une école-providence privilégiant la formation des savoirs plutôt que la construction d'une employabilité.

Un travail analytique rend nécessaire de se distancier de telles conceptions qui, pour se vouloir critiques, n'en apparaissent pas moins comme normatives. Nous nous proposons d'emprunter pour cela à deux thématiques de la sociologie du travail. La première, qui prend pour cible le positionnement réciproque des groupes professionnels dans l'espace d'activité, permet d'interpréter la « logique compétence » à l'œuvre dans le système éducatif au travers des concurrences de rôles qu'elle fait émerger. Pour reprendre les catégories d'A. Abbott, la logique organisationnelle en cours qui réorganise le service public d'éducation autour de ses destinataires sert très diversement les intérêts professionnels des différents segments de

l'activité éducative. En l'occurrence, les « nouvelles compétences » requises à demi-mot des enseignants chevauchent, dans le cas de la thématique de l'insertion, celles que le corps des Conseillers Principaux d'Education a su valoriser au cours de son autonomisation ; dans le cas des enseignements transversaux, elles surenchérissent sur celles que les enseignants-documentalistes sont chargés de mobiliser¹³. L'irruption de l'élève au centre de l'organisation scolaire pourrait ainsi engendrer un motif de conflit, basé sur le risque de confusion des rôles et la nécessité de construire de nouvelles démarcations au sein même d'un modèle d'organisation prescrit comme plus horizontal et plus coopératif. Si l'on considère que la constitution de l'offre scolaire et le traitement des élèves relèvent « d'un processus de négociation entre les différentes catégories de personnel, où chacun tente d'imposer sa conception de l'activité » (Masson, op.cit), la question des compétences enseignantes pose celle de la régulation des frontières de l'organisation et de l'attribution de leur monopole à tel ou tel service. Sous l'effet des transformations de l'action publique sectorielle, et en l'occurrence de l'intégration de la logique « compétences » à la fois dans le travail d'élève et dans le travail éducatif, les « écologies professionnelles » propres à chacun des métiers de l'école se déplaceraient les unes à l'égard des autres, chacune tentant de marquer un territoire aux frontières changeantes.

La seconde piste interprétative que nous offrent les théories de sociologie du travail concerne non plus les groupes professionnels, mais les espaces du même nom. Si l'on considère avec Maurice, Sellier et Silvestre (1982) qu'un espace professionnel peut être défini par une série d'attributs complémentaires (le statut professionnel, le contenu du travail, les rémunérations, les conditions d'accès aux emplois, les perspectives professionnelles et les identités professionnelles), la « logique compétence » comme norme d'emploi peut être analysée à la lumière de l'évolution de chacun de ces attributs. A quelles conditions « attributives » l'espace professionnel enseignant bascule-t-il alors du côté de la recomposition acceptée, d'où se dégage un certain accomplissement de soi ? Et à quelles autres, à l'inverse, se détériore-t-il ? Pour illustrer ce type de questionnement, revenons à nos interlocuteurs engagés dans les Travaux Pratiques Encadrés. On aurait pu s'attendre à ce que les dispositions d'acteurs expliquent en grande partie un enrôlement accepté dans cette innovation pédagogique, ou au contraire une mobilisation refusée : c'est d'ailleurs souvent à partir de ces schémas mentaux

¹³ On est par exemple frappé par la similitude des critères d'évaluation des TPE, comparés à ceux que le concours réserve aux documentalistes pour l'épreuve d'oral de dossier. Doivent être pris en compte, de part et d'autre, ; « la capacité à sélectionner et à classer ; la capacité à adapter sa démarche au projet ; la pertinence du recueil d'information en fonction du sujet choisi ; la cohérence et la clarté de la restitution ; l'implication personnelle » (rapport Becquelin, p.23)

que les directions d'établissement ont distribué lors des premières années cette expérimentation aux enseignants de seconde. L'observation donne pourtant à voir, au bout de cinq ans, une grande hétérogénéité dans les profils des enseignants chargés des TPE ; il ressort en revanche une acception très positive de cette expérimentation désormais installée lorsque le support pédagogique et administratif articule souplesse et solidité, à la fois dans la coordination des acteurs et la qualité des instruments mis à leur disposition. A contrario, si l'interdisciplinarité n'apparaît pas soutenue par un ensemble d'attributs susceptibles de produire des ressources dans le cours des trajectoires professionnelles, l'outil de gestion de l'engagement professoral que constitue l'innovation pédagogique se fait absorber par l'organisation, comme ce fut le cas pour l'Education Civique, Juridique et Sociale¹⁴, une expérimentation promue par la même réforme. Une « régulation conjointe » de la logique compétence ne saurait donc se suffire d'innovations exogènes pour impulser un changement de modèle professionnel ; elle consiste bien davantage à intégrer les enseignants dans des dispositifs susceptibles d'agir positivement sur les différents attributs de l'espace professionnel considéré.

Conclusion : une mobilisation « périphérique » qui apparaît de plus en plus centrale...et porteuse de conflits

Nous savions déjà que les outils de gestion “ne se contentent pas de mesurer une efficacité ou une performance ; ils formalisent des règles, disent ce qui est admis dans une organisation, ce qui est légitime” (Boussard 1998). Les innovations pédagogiques de la “réforme Allègre”, le développement de la thématique de l'insertion pré-professionnelle des jeunes sous le même Ministère, véhiculent une représentation de l'organisation, à la fois dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle devrait être : le contrôle des professionnalités apparaît comme le levier privilégié d'une évolution visant à intégrer une part de “relation de service éducatif” dans la “mission de transmission des savoirs” confiée traditionnellement aux enseignants. Vu la faible réactivité du système de carrière, les contenus pédagogiques eux-mêmes mobiliseront les enseignants. Ce détour apparaît cependant coûteux, notamment parce que le choix de

¹⁴ L'ECJS a été construite sur l'idée du « débat argumenté » en classe, que les enseignants n'ont pas su (ou voulu) s'approprier faute d'un soutien organisationnel qui aurait minimisé le risque de désordre collectif. Pour reprendre les catégories de la sociologie de la gestion, l'absence d'adéquation de cette innovation aux conditions de travail des enseignants la rend inerte comme outil de gestion de leur mobilisation pédagogique.

laisser les enseignants se porter volontaires suit une logique d'intéressement personnel qui n'est pas sans produire de tensions avec les formes générales, instituées, de mobilisation professionnelle. En cela, le risque existe sans doute d'une remise en cause de l'unité professionnelle du corps – et sa réalisation nous apparaît plus probable que celle de l'aliénation des subjectivités au travail par une relation de service prônant l'autonomie pour davantage de contrôle à distance.

Depuis les travaux d'Yves Lichtenberger, on savait que « ce qui est souvent posé comme un problème localisé de gestion du personnel, implique une reconstruction beaucoup plus large des repères sociaux ». En France, les confrontations sociales dont le glissement de la « qualification » à la « compétence » semble porteur¹⁵ justifient de s'interroger sur les formes de valorisation dont les nouveaux modèles de professionnalité pourraient faire l'objet. L'intensification du travail qui y est associée, et qui nourrit le sentiment collectif de déprofessionnalisation du métier, devrait trouver à se compenser d'une redéfinition des obligations sociales des établissements, et plus largement d'un apprentissage organisationnel de la responsabilité collective, qui pourrait bien devoir s'appuyer sur davantage d'autonomie négociée.

¹⁵ Dans la période récente, les organisations syndicales enseignantes se sont par exemple largement déclaré opposées aux conclusions du rapport Thélot (2004), qui insiste sur la pluralité des missions de l'enseignant et le renouvellement des modalités du service.

Bibliographie

Aballéa F. et Demailly L., « Les nouveaux régimes de mobilisation des salariés », in Durand J.P. et Linhart D (coord), *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Toulouse, Octarès, 2005, p.130.

Abbott A., *The system of professions*, 1988, Chicago, University of Chicago Press.

Baluteau F., « Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges », in *Carrefours de l'Education* n°19, janv-juin 2005, p.77-92.

Barrère A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan. 2002.

Beaud S., *80 % au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

Bodiguel J-L, Garbar C-A et Supiot A, *Servir l'intérêt général*, Paris, PUF, 2000.

Boussard V., « La mobilisation niée du sujet : malaises dans le travail », in Durand J.P. et Linhart D (coord), *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Toulouse, Octarès, 2005, p. 149-158.

Buisson-Fenet H., «Les actions courtes qualifiantes et les philosophies scolaires de l'insertion », in Baron C., Dugué E., Nivolle P. (éds), *La place des jeunes dans la cité, 1 - De l'école à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.95-108.

Cattonar B. et Maroy C., « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », *Education et Sociétés* n°6, 2000, p.21-42.

Dasté P., *Gérer les personnels enseignants des collèges et des lycées*, Paris, Hachette, 1993.

Debarbieux E., *La violence en milieu scolaire. 1 – Etat des lieux, 2 – Le désordre des choses*, Paris, ESF, 1996.

Demailly L., « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du Travail* n°1, 1987, p.59-69.

Dreyfus F., *L'invention de la bureaucratie. Servir l'Etat en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis (XVIIIè-XXè siècle)*, Paris, La Découverte, 2000.

Dubar C. « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail* n°2, 1996, pp.179-193.

Dubet F. et Duru-Bellat M., *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000.

Grospiron M.F. et Van Zanten A., «Les carrières enseignantes : fuite, adaptation et développement professionnel », in Van Zanten A., Grospiron MF., Kherroubi M., Robert A., *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute, 2000, p.173-205.

Ihl O., « Le nouveau management public : une science de gouvernement ? », 14ème colloque international de la Revue Politiques et Management public, Bordeaux, ??

Jumentier J. (coord), *La gestion des ressources humaines dans les systèmes éducatifs*, Lyon, CRDP de l'académie de Lyon, 1999.

Laval C., *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2003.

Masson P., *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF, 1999.

Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J, *Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.

Merle P. et Sensevy G., « Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants », *Education et Sociétés* n°8, 2001, p.27-48.

Ogien A., *L'esprit gestionnaire : une analyse de l'air du temps*, Paris, Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales, 1995.

Pelage A., « Les transformations du rôle du chef d'établissement secondaire », in Van Zanten (dir), *L'école – l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, p.219-227.

Rayou P. et Van Zanten A., *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004.

Roger J.L. 1998, « Peut-on empêcher les profs de penser leur métier ? », *Société française*, 10 (60), p.20-31.,

Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 1999.

Van Zanten A., « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », in Bourdoncle R., Demailly L. (dir), *Les professions de l'enseignement et de la formation*, Lille, Presses du Septentrion, 1998.

Verhoeven M., *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 1997.

Weller J.M., « La modernisation des services publics par l'usager : une revue de la littérature (1986-1996) », *Sociologie du Travail* n°3, 1998, p.365-392.

Weller J.M, « Quel modèle professionnel pour l'agent public ? Des difficultés de concilier modèle de la règle et culture de service », *Informations sociales* n°109, 2003, p.84-93.

Rapport Blanchet 1999
Rapport Monteil 1999

Rapport Cuby 2000
Rapport Obin 2003

